Vol. 11, No 1, Spring & Summer 2021 ISSN(Print): 2251-6360 ISSN(Online): 2423-4273

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir

Reaserch Article DOI: 10.22067/fedu.2022.67429.1001

Gifted Schools on the Scales of Justice

Mohammad Hassani[1]

Recived: 30/1/2021 Accepted: 4/12/2021

Abstract

The purpose of this study is to investigate and judge the relationship between gifted schools and social justice. To achieve this goal, the concept of distributive justice was studied analytically and its appropriate criteria for the distribution of good school education (formal and public) were examined. As a results of this study, two necessary and sufficient conditions for the realization of distributive justice in school education were formulated. The first is the condition of equal distribution of opportunities as a the prerequisite condition, and the second is the condition of entitlement as the sufficient and final condition.

Based on these two conditions, we found that due to the adoption of intelligence as the prerequisite condition without considering equal access to school education opportunities, gifted schools are unfair and it is suggested that these schools be excluded from the general education period (first to ninth grade), that is, from the first elementary level to the end of junior high school level).

Keywords: Distributive justice, school education. Talented schools.

Citation: Hassani, M. (2022). A Critique of the Talented Schools from the Perspective of Distributive Justice. *Foundations of Education*, 11(1), 111-134. doi: 10.22067/fedu.2022.67429.1001

1. Associate Prof., Research Institute for Education, Email: mhassani101@gmail.com

پژوهشنامه مبانی تعلیم وتربیت

https://fedu.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/fedu.2022.67429.1001	دسترسی آزاد

مدارس تیزهوشان در ترازوی عدالت
نقدی بر مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی

محمدحسنی[۱]

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۱۳

چکیده

هدف این پژوهش واکاوی و قضاوت درباره نسبت مدارس تیزهوشان با عدالت اجتماعی است. برای رسیدن به این هدف با روش تحلیل مفهومی، مفهوم عدالت توزیعی بررسی و ملاک‌های مناسب آن برای توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای (رسمی و عمومی) تبیین شد. بر اساس نتایج این تحلیل، شرط توزیع برابر فرصت‌ها به نحو مقدم و شرط استحقاق به نحو مؤخر به عنوان شرط لازم و کافی برای تحقق عدالت توزیعی در تربیت مدرسه‌ای صورت‌بندی شد. مدارس استعدادهای درخشان بر اساس این دو شرط و به دلیل توجه به تیزهوشی به عنوان شرط مقدم، بدون لحاظ کردن برابری فرصت‌ها، ناعادلانه بوده و پیشنهادشده است که این مدارس از دوره عمومی (پایه اول تا پایه نهم) حذف شوند.

واژه‌های کلیدی: عدالت توزیعی، تربیت مدرسه‌ای، مدارس تیزهوشان، مدارس استعدادهای درخشان، عدالت تربیتی.

۱. دانشیار و عضو هیئت‌علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، mhassani101@gmail.com

مقدمه

موضوع عدالت توزیعی[1]، مواهب و منافع زندگی اجتماعی است. دغدغه اصلی عدالت توزیعی نحوه توزیع منافع و حتی مَضّار حیات اجتماعی بین آحاد جامعه است (Haji Haydar, 2010). این که سهم افراد جامعه از خیرهای مشترکی مانند ثروت، کرامت، سلامت، بهداشت چیست؟ و چگونه این مهم پیاده می‌شود (Vaezie, 2014). بر این اساس می‌توان گفت که حوزه دست‌اندازی عدالت در جامعه بسیار گسترده و درعین‌حال ژرف است و ابعاد مختلف زندگی اجتماعی و نهادهای گوناگون اجتماعی را در برمی‌گیرد. ازجمله این نهادها، نهاد تربیت مدرسه‌ای است که فرصت‌های تربیتی ویژه‌ای برای اعضا جامعه خود فراهم می‌آورد. فرصت‌های تربیتی رسمی در جهان معاصر یک خیر اجتماعی بسیار حساس و تعیین‌کننده شناخته می‌شود. با عنایت به اهمیت و جایگاه خیر تربیت مدرسه‌ای در جوامع، بی‌تردید این خیر اجتماعی موضوع عدالت توزیعی قرار می‌گیرد. پرسش مهم این است که این خیراجتماعی چگونه بین آحاد جامعه توزیع شود تا عدالت تربیتی محقق شود؟

در راستای تحقق عدالت تربیت مدرسه‌ای یکی از مسائل و پدیده‌های اجتماعی که این روزها در کشور ما بسیار موردبحث قرار می‌گیرد تنوع مدارس است. شواهد نشان می‌دهد که در کشور ما هفت مرجع قانونی بالغ بر بیست گونه مدرسه ایجاد کرده‌اند (Islamic Parliament Research Center Of The Islamic Republic Of Iran, 2016, P. 3) که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: مدارس غیردولتی (غیرانتفاعی)، مدارس تیزهوشان (استعداد درخشان)، مدارس شاهد، مدارس هیئت‌امنایی، مدارس نمونه دولتی، مدارس عشایری، مدارس شبانه‌روزی، مدارس بزرگ‌سالان، مدارس آموزش از راه دو. این پرسش مهم مطرح است که این وضعیت با عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای چه نسبتی برقرار می‌کند؟ پاسخ به این پرسش به‌سادگی میسر نیست زیرا برای پاسخ دقیق به این پرسش می‌بایست کارکرد و ویژگی‌های هر یک از این مدارس موردتوجه قرار گیرد. به عنوان نمونه بین کارکرد مدارس شبانه‌روزی و مدارس هیئت‌امنایی تفاوت زیادی وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. ازاین‌رو پدیده تنوع مدارس، به‌خودی‌خود نه عادلانه است و نه غیرعادلانه؛ اما موضوع و مسئله مهم در این میان ماهیت و هدف هریک از این مدارس و ارتباط آن با عدالت است که به دلیل اهمیت ارزش عدالت در حکمرانی تربیت مدرسه‌ای لازم است مورد واکاوی قرار گیرند.

یکی از چالش‌برانگیزترین مدارس کشور در زمینه عدالت اجتماعی مدارس تیزهوشان است. سابقه این مدارس به قبل از انقلاب بازمی‌گردد. در سال ۱۳۴۷ اداره کل امور کودکان و دانش آموزان استثنایی در

1.Distributive

وزارت آموزش‌وپرورش تشکیل شد و در سال بعد اولین مدرسه استعدادهای درخشان به نام «مرکز آموزش کودکان تیزهوش» تحت نظارت این اداره کل آغاز به کارکرد (Ejei, 1997). توسعه این مدارس بعد از انقلاب از سال ۱۳۶۶ با تأسیس مدرسه علامه حلی و فرزانگان ادامه گیدا کرد. همچنین سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان[1] در سال ۱۳۶۷ با هدف ایجاد و مدیریت این مدارس تأسیس شد. بعد از شکل‌گیری این تشکلات، روند تأسیس مدارس تیزهوشان سرعت گرفت به‌گونه‌ای که تا سال ۱۳۹۳ تعداد آن‌ها به ۶۶۹ مدرسه و ۱۴۶۴۹۰ دانش‌آموز رسید[2] (Islamic Parliament Research Center Of The Islamic Republic Of Iran, 2016, P. 22). همچنین آمارهای رسمی موجود نشان می‌دهند که این میزان در سال‌های اخیر تغییر چندانی نکرده است.

در سال‌های اخیر مدارس استعدادهای درخشان در عرصه سیاست‌گذاری موردتوجه قرارگرفته است که باعث شده است بحث‌های بسیاری در این باب صورت گیرد. در سال ۱۳۹۶ شورای عالی آموزش‌وپرورش مصوبه «حذف آزمون‌های ورودی مدارس سمپاد دوره اول متوسطه[3]» را تصویب کرد. با این مصوبه دو جریان مخالف و موافق در کشور صف‌بندی کردند. درنهایت این مصوبه با وتوی شورای عالی انقلاب فرهنگی لغو شده و مدارس استعدادهای درخشان در دوره متوسطه اول باقی ماند. هم‌چنین در ۲۱ مهر سال ۱۳۹۸ نمایندگان مجلس شورای اسلامی در جریان بررسی طرح «تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش‌وپرورش» با تصویب ماده‌ای، رأی به «حذف تنوع مدارس[4]» دادند اما مخالفت شورای نگهبان با این طرح، مانع حذف مدارس استعدادهای درخشان شد. ازاین‌رو هنوز این مدارس

---

۱. این سازمان به‌اختصار سمپاد نامیده می‌شود. در دولت‌های نهم و دهم این سازمان در راستای سیاست کوچک‌سازی دولت به مرکز تبدیل شد اما باوجود مصوبه ایجاد سازمان مدارس پرورش استعدادهای درخشان در شورای عالی انقلاب فرهنگی این سازمان در قالب مرکز مدیریت می‌شود.

۲. درحالی‌که فاطمه مهاجرانی؛ رئیس سابق سمپاد در نشست خبری دی‌ماه ۱۳۹۶ اعلام کرده بود «سمپاد دارای ۶۹۳ مدرسه است» اما یافته‌های آماری وزارت آموزش‌وپرورش در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ نشان از وجود ۶۷۹ مدرسه سمپاد (۳۱۰ مدرسه در متوسطه اول و ۳۶۹ مدرسه در متوسطه دوم) دارد. (به نقل از خبرگزاری تسنیم ۹۹/۹/۱۲) https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/09/12/2401649

۳. این مصوبه به امضای رئیس‌جمهور نرسید.

۴. بر اساس این مصوبه وزارت آموزش‌وپرورش مکلف است حداکثر تا پایان سال تحصیلی ۱۳۹۹_۱۳۹۸، کلیه واحدهای آموزشی تحت مدیریت را منحصراً به‌صورت دولتی و غیردولتی اداره کند به‌گونه‌ای که به‌جز مدارس استثنایی دولتی، تنوعی در کشور وجود نداشته باشد و ملاک ثبت‌نام در مدارس دولتی فاصله محل سکونت با مدرسه باشد. (خبرگزاری دانشجو: تاریخ انتشار :۱۴: ۳۸ - ۱۴ آبان ۱۳۹۸)

در ساختار نظام تربیت مدرسه‌ای به حیات خود ادامه می‌دهند بنابراین مسئله به قوت خود باقی است.

باوجوداین کش‌وقوس‌های اجرایی و حقوقی در مورد مدارس استعدادهای درخشان کمتر به‌نقد این نوع مدارس از منظر عدالت توزیعی پرداخته‌شده است. در این مقاله تلاش می‌شود مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی مورد واکاوی و داوری قرار گیرد. تمرکز این پژوهش بر یافتن پاسخ پرسش زیر است.

- وجود مدارس استعدادهای درخشان در جامعه چه نسبت و ارتباطی با عدالت اجتماعی از نوع توزیعی آن دارد؟

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش ارزیابی انتقادی است. برای ارزیابی انتقادی، سلوک فکری ویژه‌ای لازم است. همچنان که قراملکی در کتاب خود بیان می‌کند پژوهش انتقادی نیازمند طی کردن گام‌های خاصی است به این صورت که بعد از مشخص کردن موضوع نقد (که در اینجا نهاد مدارس استعدادهای درخشان است) در گام نخست باید ملاک‌های معتبری برای نقد موضوع موردنظر صورت‌بندی شود. سپس در گام دوم بر اساس این ملاک‌ها موضوع نقد، مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد. درنهایت نیز ضعف‌ها و قوت‌های موضوع موردنقد صورت‌بندی می‌شود (Gharamaleki, 2006). از این رو در این پژوهش نخست درباره معیارهای توزیع عادلانه خیرات اجتماعی بحث می‌شود. سپس الگوی توزیع عادلانه خیر تربیت مدرسه‌ای[1] تشریح می‌شود و در پایان نیز بر اساس ملاک‌های برآمده از این تحلیل، درباره مدارس استعدادهای درخشان قضاوت می‌شود.

معیارهای توزیع عادلانه خیرات اجتماعی

با بررسی مجادلات فکری بین متفکران ملاحظه می‌شود که دو ملاک برای توزیع عادلانه مطرح‌شده است. اولین ملاک برای توزیع عادلانه یک خیر یا موهبت اجتماعی «برابری»[2] است. بر اساس این ملاک جوامع باید سازوکارهایی را فراهم کنند تا خیر موردنظر به‌صورت یکسان و هم‌اندازه در دسترس همگان قرار گیرد و به نحو سلبی نیز باید موانع این گونه دسترسی را از میان بردارند. برابری به‌مثابه ملاک عدالت توزیعی از ملاک‌های مهم و قابل‌تأملی است که در فلسفه سیاسی موردبحث قرارگرفته است. به تعبیر دیگر

---

۱. تربیت مدرسه‌ای، در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی با عنوان تربیت رسمی و عمومی آمده است و آن تربیتی است که باید عموم گروه سنی ۶ تا ۱۸ سال از آن برخوردار باشند.

2. Egalitarian

در تحلیل مفهوم عدالت[۱] نمی‌توانیم از ملاک برابری عبور کرد.

بنیاد ملاک «برابری» مبتنی بر مباحث انسان‌شناختی یعنی برابر بودن و شبیه بودن انسان‌هاست. انسان‌ها در ذات و ماهیت[۲] خود یکسان و برابر هستند. پیامبر گرامی اسلام (ص) در خطبه معروف به حَجه‌الوداع فرموده‌اند: « عرب هیچ برتری بر عجم ندارد، نه سفید بر سیاه، مگر به تقوای الهی[۳]» و باز می‌فرمایند: «انسان‌ها مانند دندانه‌های شانه برابرند[۴]». این تشابه مهم‌ترین بنای عدالت توزیعی از نوع برابری است. ازاین‌رو خیرات و مواهب اجتماعی نباید سوگیرانه توزیع شود. ملاک برابری در بسیاری از جوامع موردعنایت بوده است و قوانین و قواعد اجتماعی خود را بر اساس آن تنظیم کرده‌اند. در جوامعی که دیدگاه سیاسی سوسیال‌دمکراسی مبنای تنظیم مناسبات اجتماعی قرارگرفته است[۵] ملاک برابری، معیار عدالت توزیعی قرار می‌گیرد. در ایران نیز پس از انقلاب اسلامی در اصولی از قانون اساسی، اصل توزیع برابر خیرات ازجمله اصل سی‌ام، موردتوجه و استناد بوده است. همچنین مطهری بر این باور است که عدالت اجتماعی این است که «برای همه امکانات مساوی برای پیشرفت و استفاده و سیر مدارج ترقی قائل [فراهم] شود و برای افراد بهانه‌های غیرطبیعی و مانع ایجاد نکند» (Motahari, 1983, P. 53). در تاریخ تحولات فکری جهان معاصر نیز کارل مارکس[۶] یکی از نظریه‌پردازانی است که منادی برابری در توزیع خیرات است. او معتقد است ازآنجاکه افراد برحسب نیازهای انسانی مشابه یکدیگر هستند، باید سهم و دریافت‌های مشابه و برابری از منابع اقتصادی داشته باشند. ازاین‌رو عدالت در عرصه اقتصادی بر پایه توزیع برابر و عدم وجود تفاوت بین افراد جامعه پدیدار می‌شود (Mirsandsi, 2017, P. 18).

ملاک برابری اگرچه پایه و مبنای توزیع خیرات است اما تردیدهایی در نحوه توزیع خیرات اجتماعی وجود دارد. بنا بر برخی نظرات، برابری را نمی‌توان در همه شرایط دنبال کرد بلکه تنها در شرایط برابر است که برابری ضرورت می‌یابد و در شرایط نابرابر، برابری به ظلم می‌انجامد. از این منظر ملاک توزیع خیرهای

---

۱. مفاهیم قسط، مساوات و انصاف هم‌خانواده عدالت محسوب می‌شوند.

۲. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (حجرات آیه ۱۳)

۳. ایها الناس ان ربکم واحد و ان اباکم واحد کلکم لادم و آدم من تراب ان اکرمکم عندالله اتقاکم و لیس لعربی علی عجمی فضل الا بالتقوی (معدن الجواهر و رياضة الخواطر ، جلد ۱ ، صفحه ۲۱) (به نقل از وبگاه جامع الاحادیث تاریخ برداشت ۱۴۰۰/۱۰/۶ https://hadith.inoor.ir/fa/hadith/372278/translate)

۴. الناس کلهم سواء کاسنان المشط .البیان و التبیین، ج ۲، ص ۱۹.

۵. مانند کشورهای فنلاند، نروژ و سوئد

6. K. Marx

اجتماعی «استحقاق» است. انسان‌ها باوجود شباهت‌هایی که با یکدیگر دارند تفاوت‌های معنی‌داری نیز باهم دارند. ملاک استحقاق به تفاوت‌های افراد در توزیع خیرات اجتماعی توجه می‌کند. از این منظر، خیرات نباید به نحو مساوی توزیع شود. چرا که تساوی و برابری در توزیع خیر و ندیدن تفاوت‌ها (مثلاً تلاش و کوشش افراد) به بی‌عدالتی منجر خواهد شد.

در جریان‌های سیاسی معاصر نیز جریان تفکر لیبرال دمکراسی ملاک استحقاق[1] را برای عدالت توزیعی پیش می‌کشد. در این تفکر «آزادی» مهم‌ترین و بنیادی‌ترین اصل اجتماعی است که مقدم بر هر ارزشی ازجمله ارزش‌های اخلاقی است. از این منظر آزادی به‌عنوان «حق اساسی» بر هر خیر دیگری مقدم است[2]. بنابراین در تبیین عدالت اجتماعی نیز از تحقق آزادی عموم آحاد جامعه سخن به میان می‌آید. مدافعان این جریان سیاسی معتقد هستند دسترسی به خیرات اجتماعی ازجمله ثروت بر اساس تلاش آزادانه افراد تأمین می‌شود، نه برابری. برابری عامل بی‌عدالتی و رکود اقتصادی است. هر کس به وسع و تلاش آزادانه‌اش از مزایای اجتماعی بهره‌مند می‌شود. رابرت نوزیک[3] از فیلسوفان سیاسی معاصر یکی از مدافعان اصلی این نظریه است. به اعتقاد نوزیک تاریخ چگونگی کسب مالکیت اهمیت دارد. مهم است که ریشه مالکیت فرد در گذشته به کجا برمی‌گردد و این مالکیت چگونه به او منتقل‌شده است؛ بنابراین اصول غیر تاریخی عدالت صحیح نیستند. ازاین‌رو تحمیل الگو یا تعیین یک وضعیت نهایی به‌عنوان شاخصه عدالت مجاز نیست. چراکه با آزادی‌های مجاز تعارض پیدا می‌کند. این‌که مثلاً برابری محدوده‌ای برای عدالت تعیین کند، مستلزم دخالت در مالکیت‌ها و توزیع طبیعی است که با حق مالکیت طبیعی افراد سازگار نیست (Sarparast Sadat, Abedi e renani, 2016).

فون هایک[4] دیگر فیلسوف نولیبرال[5]، حامی این منظر است. او نظم خودجوش بازار و مناسبات اقتصادی جامعه را جایگزین عدالت می‌کند و بر این باور است این نظم خودجوش، تحقق عدالت را بر اساس شکل‌گیری بازار آزاد تضمین می‌کند. ازنظر او دخالت هر نیرو و قدرتی در این نظم خودجوش موجب

---

1. Entitlement Theory

۲. یکی از پیش‌فرض‌های اساسی تفکر لیبرالیسم، تقدم حق بر خیر است. برای برخی فیلسوفان لیبرال، حقوق طبیعی مانند حق آزادی و حق مالکیت بر هر خیر اخلاقی تقدم دارد (Sandel, 2014, p. 293).

3. Nozick, R.

فیلسوف سیاسی آمریکایی که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ شهرتِ زیادی داشت. معروف‌ترین کتاب او در فلسفه سیاسی، «آنارشی، دولت و ناکجاآباد» در ۱۹۷۴ منتشر شد.

4. Hayek, F. A.

اقتصاددان و فیلسوف سیاسی معاصر که به خاطر دفاع از لیبرالیسم کلاسیک و بازار آزاد و مخالفت با سوسیالیسم شناخته می‌شود.

5. Neolibertarianist

بی‌عدالتی خواهد شد. در این نظم خودجوش، هر فرد به آنچه مستحق آن است می‌رسد؛ چراکه در این چهارچوب، افراد آزادانه اهداف خود را دنبال می‌کنند. انسان‌ها در این نظم خودجوش بر اساس تفاوت‌های فردی به آنچه مستحق آن هستند می‌رسند. بنابراین تلاش برای یکسان و برابر دیدن انسان‌ها که دارای نابرابری و تفاوت‌های اولیه‌ای هستند منجر به بی‌عدالتی شده و بهانه‌ای برای دخالت دولت‌ها و تهدید آزادی افراد خواهد بود.

بنابر دیدگاه استحقاق، تفاوت‌های انسان‌ها و ملاحظه این تفاوت‌ها در توزیع خیرات اجتماعی مبنا و مبدأ تصمیم‌گیری است. باید در توزیع خیرات این تفاوت در وضعیت و شرایط افراد مورد ملاحظه قرار گیرد و دستاوردهای افراد متناسب با تفاوت‌های فردی آنان مانند تفاوت‌های طبیعی (استعداد) و تفاوت‌های غیرطبیعی (تلاش و کوشش، طبقه اجتماعی) تعیین شود.

درنتیجه می‌توان گفت که اختلاف بین این دو دیدگاه در مورد عدالت توزیعی، اختلاف بر سر مبنا بودن «تفاوت» یا «شباهت» است؛ محور قرار دادن شباهت‌های انسان‌ها و توزیع برابر یا محور قرار دادن تفاوت‌ها و توزیع متناسب با وضعیت‌های متفاوت انسان‌ها.

مباحث نظری بسیاری درباره ملاک‌ها و معیارهای عدالت وجود دارد. هم‌چنین در خصوص چگونگی به‌کارگیری این ملاک‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها نیز مباحث فراوانی بین سیاست‌گذاران دیده می‌شود. باوجوداین، شواهد حاکی از آن است که نوعی همگرایی بین طرفین بر سر عدالت توزیعی ایجادشده است. جان راولز که خود متفکری از اردوگاه لیبرال دمکراسی است، در اثر خود با عنوان *«درباره عدالت»* تلاش کرده است تا بر اساس تفکرات لیبرالیستی، بین آزادی و برابری نسبتی برقرار کند. او در اصل اول، عدالت را بر مبنای: توزیع برابر آزادی‌های اساسی (سیاسی، بیان، تفکر و مالکیت) قرار می‌دهد و در اصل دوم به تفاوت‌ها (تمایزات) توجه می‌کند (Rawls, 2008, P.300). همچنین بنابر نظر آمارتیا سن هیچ متفکری در باب عدالت نمی‌تواند برابری را در نظر نگیرد. (Amartya Kumar Sen, 2019, p. 103) معنای سخن آمارتیا سن این است که حتی طرفداران نظریه استحقاق که بیشتر متفکران نولیبرال هستند نیز نمی‌توانند اصل برابری را در ذات عدالت در نظر نگیرند. به تعبیر دیگر حتی نظریه‌پردازان استحقاق هم در اندیشه خود به اصل برابری باوری پنهان دارند. میرسندسی نیز روایتی همگرایانه از نظریه‌پردازان در خصوص عدالت توزیعی ارائه می‌دهد. «صاحب‌نظران این حوزه به تجربه، نیک دریافته‌اند که نزد هریک از دیدگاه‌ها می‌توان نشانه‌هایی از حقیقت و منطق مشاهده کرد. درصورتی‌که هرکدام از آن‌ها به‌تنهایی و با تفکری در چارچوب صورت‌بندی پیشین نمی‌توانند پاسخگوی انتظارات و خواسته‌های جامعه نوین و نیازهای نظام سیاسی جدید

باشند» (Mirsandsi, 2017, P. 20). ازاین‌رو می‌توان چنین دریافت که روند نظریه‌پردازی در موضوع عدالت به سمت نظریه‌های ترکیبی گرایش پیدا کرده است و تلاش‌ها به‌گونه‌ای سامان‌یافته است که این دو ملاک در سیاست‌گذاری‌ها موردنظر قرار گیرند.

ملاک‌های عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای

پیچیده‌تر شدن اجتماعات انسانی و وجود مناسبات و روابط نهادهای اجتماعی متعدد، لزوم آماده شدن نسل جوان برای ورود به این جوامع را به کمک سازمان‌های پیچیده‌ای مانند مدرسه دوچندان کرده است. فرصت‌های تربیتی رسمی و عمومی برخلاف فرصت‌های تربیتی عام اجتماعی، تمهید شده و سازمان‌یافته است. این فرصت می‌تواند و باید بر روی مشترکات ضروری موردنیاز آحاد جامعه برای زندگانی پاکیزه و شایسته توجه داشته باشد. ازاین‌رو در این دوران، محرومیت از این فرصت‌ها برای فرد و جامعه عواقب ناگواری به دنبال خواهد داشت. دسترسی به این خیر، نه‌تنها به سعادت و تعالی فردی کمک می‌کند بلکه سعادت و تعالی اجتماعی را هم در پی خواهد داشت. بدین‌سان و بر اساس چنین ضرورتی است که ارائه و توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای برای دولت‌ها یک تکلیف قانونی تلقی شده است چنانکه می‌بینیم در قوانین موضوعه کشور ما و هم چنین میثاق نامه‌های بین‌المللی نیز این حق برای کودکان و تکلیف برای دولت‌ها مندرج شده است.

تربیت مدرسه‌ای با وحدت و انسجام ملی در یک کشور ارتباط وثیقی دارد. انسان‌ها به سبب وجود شباهت‌های بسیار در بستر و بافتی به نام اجتماع در کنار هم زندگی می‌کنند. ویژگی‌های مشترک انسان‌ها محور ارتباطات انسانی است که در کیفیت حیات اجتماعی (سعادت و نیک بختی فردی و جمعی) تأثیر دارد. ارزش و جایگاه این مشترکات و انسجام اجتماعی (جهانی و ملی) حاصل از آن باعث شده است که تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک جریان اجتماعی مهم و حیاتی در نگاه انسان امروزی جلوه کند. ازاین‌رو ملاحظه می‌کنیم که عموم نظام‌های تربیت رسمی در کشورهای مختلف به غایاتی که به وحدت و انسجام اجتماعی منجر می‌شود توجه ویژه دارند تا توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی از نسل نوخاسته تحقق یابد که سعادت و نیک بختی عمومی را توسعه دهد.

از سوی دیگر تفاوت‌های انسانی امری قابل‌اعتنا و ارزشمند است. نادیده گرفتن فردیت انسان‌ها به اندازه نادیده گرفتن شباهت‌های انسانی نادرست و مشکل‌آفرین است. پرسش مهمی که در اینجا مطرح می‌شود رابطه شباهت‌ها با تفاوت‌ها در تربیت مدرسه‌ای است. تفاوت‌ها حوزه وسیعی از حیات انسان‌ها را در برمی‌گیرد؛ تفاوت‌های فردی، خانوادگی، قومی، جنسی و مانند این‌ها. ازاین‌رو چنین به نظر می‌رسد که بین جنبه‌های فردی و عمومی انسان‌ها تعامل وجود دارد. برای چنین مدعایی می‌توان برخی دلایل را اقامه

کرد. اول این‌که مرز مشخصی بین جنبه‌های فردی و عمومی انسان‌ها وجود ندارد. دوم این‌که برخی ظرفیت‌های عام و مشترک انسان‌ها مانند توانایی‌های ارتباطی، زبانی، تفکر، عمل و مانند این‌ها، خود نیز زمینه و بستر تحقق بسیاری از ظرفیت‌ها و توانایی‌های ویژه و فردی است. به زبان دیگر توسعه فردیت بر بستر مشترکات انسانی میسر است. فرصت‌ها و تجارب تربیتی عمومی برای تحقق مشترکات انسانی امکان‌پذیر است. فرصت‌ها و تجارب تربیتی عمومی برای تحقق مشترکات انسانی، امکان کشف و تحقق برخی از ظرفیت‌های فردی را نیز فراهم می‌سازد. فردیت انسانی در خلأ تحقق نمی‌یابد. بدون فهم و کسب سرمایه‌های تمدنیِ جامعه، بسیاری از ظرفیت‌های فردی نیز قابلیت تحقق پیدا نمی‌کند. ازاین‌رو می‌توان گفت که توجه به مشترکات انسانی به نحو مقدم (هم تقدم زمانی و هم تقدم رتبی) در مسیر تحقق فردیت و داشتن جامعه و بستر مناسبِ زیست نیک‌بختانه برای آحاد جامعه از اولویت بیشتری برخوردار است و انسان در این جامعه رضایت فردی بیشتری خواهد داشت. بنابراین می‌توان مدعی شد جوامع و جریان‌های اجتماعی ازجمله تربیت مدرسه‌ای، ناگزیر ضمن محور قرار دادن توسعه توانایی‌های مشترک برای زیست اجتماعی به توانایی‌های فردی و تفاوت‌ها از این منظر نیز توجه می‌کنند. البته مشروط به آن‌که فرصت‌های تربیتی که در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای فراهم می‌شود تبدیل به جریان استانداردسازی و شبیه‌سازیِ انسان‌ها نشود[1].

چهارچوب ملاکیِ عدالت توزیعی برای خیر تربیت مدرسه‌ای

با عنایت به مباحثی که گذشت، اکنون می‌توان به پاسخ پرسش اصلی خودمان نزدیک شویم که بر اساس چه ملاکی، خیر اجتماعی تربیت مدرسه‌ای را بین آحاد جامعه می‌توان توزیع کرد. بنابر آنچه در مباحث پیشین گذشت در توزیع هر خیری نمی‌توان از ملاک برابری چشم‌پوشی کرد. بی‌تردید در مفهوم عدالت، قسط و مساوات مندرج است. مراد از برابری در توزیع خیر و مواهب (فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای در هرجایی که زندگی می‌کنند) این است که کلیه آحاد یک جامعه از فرصت تربیت مدرسه‌ای برخوردار باشند. به سخن دیگر می‌توان گفت باید امکان دسترسی برابر برای همه وجود داشته باشد. این مفهوم همان شمول اجتماعی[2] و فراگیری تربیت مدرسه‌ای برای همگان است. به صورتی که هیچ عامل طبیعی یا اجتماعی مانع این دسترسی نباشد. مطهری بر این باور است که عدالت به معنای آن است که امکانات مساوی برای پیشرفت و استفاده و سیر مدارج ترقی برای همگان فراهم شود (Motahari, 198, P. 53). اگر پیشرفت و طی

---

۱. یکی از نقدهایی که فیلسوفان هستی‌گرا بر تربیت مدرسه‌ای دارند همین رنگ‌باخته شدن فردیت است.

۲. Social inclusion: در اینجا شمولیت اجتماعی به معنای اصلاح و بهبود توانایی‌ها، فرصت‌ها و شأن و منزلت اجتماعی همه افراد جامعه (به‌ویژه طبقات و افراد محروم جامعه) از طریق دریافت تربیت مدرسه‌ای مناسب است. روشن است که بسیاری از نابسامانی‌های اجتماعی را می‌توان با ارائه با کیفیت تربیت مدرسه‌ای کاهش داد و حتی جبران کرد.

مدارج رشد با فرصت‌های تربیت مدرسه تحقق می‌یابد یا از لوازم آن است بنابراین لوازم ترقی باید به نحو برابر برای همگان فراهم شود که حتی موانع طبیعی مانند ناتوانی ذهنی و جسمی مانع این دسترسی نباشد. اگر بخواهیم این ملاک را روشن‌تر صورت‌بندی کنیم این‌گونه باید بیان کنیم که: «نباید در توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای، محرومیت‌های اجتماعی مانند فقر و محرومیت‌های طبیعی مانند ناتوانی جسمی و ذهنی مانعی ایجاد کند». توجه به محرومیت‌های طبیعی و اجتماعی بدان معناست که اصل برابری نیازمند راهبردها و سیاست‌های جبرانی و ترمیمی[1] یا همان مانع‌زادیی است. وجود راهبردهایی مانند تأسیس مدارس عشایری، روستایی، شبانه‌روزی، مدارس بزرگ‌سالان از نشانه‌های وجود یک سازوکار عدالت‌جویانه است که در همه جوامع جاری و ساری است و در کشور ما نیز سالیانی دراز حضور داشته است. حتی ایجاد مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و حسی (نابینایی، ناشنوایی و...) نیز با این ملاک برابری در دسترسی به تربیت مدرسه‌ای قابل توجیه و تفسیر می‌شود. بر این اساس می‌توان مدعی شد که برنامه فراگیر[2] که درباره کودکان مرزی در نظام آموزشی کم‌وبیش اجرا می‌شود، منطق روان‌شناختی و جامعه‌شناختی ویژه‌ای دارد.

هم‌چنین توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای نباید به توانایی مالی خانواده ارتباط پیدا کند؛ یعنی این خیر را نمی‌توان مانند توزیع کالاهای خصوصی در بازار توزیع کرد. کالای خصوصی، کالایی است که «به‌طور اعتباری یا ذاتی، مصرف آن تابعی از قدرت خرید و اراده و تمایل مصرف‌کننده باشد» (Hazeri, Ariyannezhad, 2017) در صورتی که باید تربیت مدرسه‌ای را به‌عنوان یک کالای (خدمت) عمومی در نظر داشت و کیفیت توزیع آن را نیز باید آن‌چنان دید. کالای عمومی، کالای است که «به‌طور اعتباری یا ذاتی، سهم هر کس از آن به قدرت خرید و تمایل او بستگی نداشته باشد». (Ibid) این خیر، خیر عامی است که ضرورت دارد همه آحاد انسانی از آن برخوردار شوند. به سخن دیگر دسترسی به تربیت مدرسه‌ای نباید متأثر از پیشینه و زمینه‌های اجتماعی باشد و تأثیر این زمینه‌ها تا حد زیادی باید برطرف شود. در غیر این صورت مدرسه‌ها می‌توانند عامل بازتولید نابرابری‌های اجتماعی در دسترسی به خیرات دیگر اجتماعی ازجمله منزلت، ثروت و قدرت باشند. عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای صرفاً به دسترسی محدود نمی‌شود

---

۱. به معنای آن است که برای برخی طبقات محروم لازم است توجه مضاعفی شود و حتی هزینه‌ای بیشتر از میانگین ملی هزینه‌های سرانه دانش‌آموزی برای آن‌ها لحاظ شود؛ مثلاً ممکن است هزینه تربیت رسمی و عمومی دانش آموزان در محیط‌های دوردست به دلیل تعداد کم‌دانش آموزان، بیش از میانگین ملی باشد.

۲. این برنامه با حمایت سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور اجرا می‌شود. بر اساس آن کودکان با برخی مشکلات ذهنی یا حسی و حرکتی در مدارس عادی مشغول به تحصیل می‌شوند. این کار با حمایت و مراقبت معلمان متخصص انجام می‌شود. خود این حمایت و مراقبت ویژه شاهدی است بر مدعای بالا.

بلکه بُعد بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای نیز اهمیت زیادی دارد. در بعد بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای مانند بعد دسترسی به آن نیز نباید اجازه داد که این پیشینه‌ها در بهره‌مندی از فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای تأثیرگذار باشد. واقعیت این است که دسترسی باید به دستیابی و کسب توانمندی‌ها و شایستگی‌های ضروری و لازم برای زندگی باکیفیت بینجامد.

می‌توان مدعی شد برابری شرط لازم (ضروری) برای تحقق عدالت تربیت مدرسه‌ای است. بدون رعایت و در نظر گرفتن برابری نمی‌توان به عدالت اجتماعی رسید. اما عدالت با این شرط کاملاً تحقق نخواهد یافت. همان‌طور که در بحث‌های پیشین گفته شد گروهی از متفکران در این معنا که برابری معادل عدالت است تردید کرده‌اند و نقدهایی را طرح کرده‌اند. آن‌ها نگاه برابر به انسان‌ها را مانع تحقق کامل عدالت می‌دانند و معتقدند که «نگاه برابر به انسان‌ها در شرایط برابر» عادلانه است نه در شرایط نابرابر. این سخن به آن معناست که عنصر مفهومی دیگری در عدالت مندرج است که آن را باید در نظر گرفت. اگر این عنصر مفهومی شناخته نشود و در عدالت توزیعی به کار گرفته نشود عدالت توزیعی به‌کفایت نخواهد رسید. این اندیشمندان با طرح ملاک استحقاق به‌عنوان ملاک معتبر برای توزیع خیرات اجتماعی از موضع دیگری به عدالت توزیعی می‌نگرند. استحقاق در ذات خود ناظر به نگاه نابرابر به انسان‌هاست. این نابرابری را استحقاق متفاوت انسان‌ها از منظر ظرفیت‌ها و تلاش‌ها (وُسع و سَعی[1]) و حقوق تعیین می‌کند. مثلاً هرکسی بیشتر تلاش کند منافع بیشتری کسب خواهد کرد.

به نظر می‌رسد که در نظر گرفتن «تفاوت‌ها» عنصر مفهومی دیگری در معنای عدالت است. درواقع ازآنجاکه شباهت کامل بین انسان‌ها برقرار نیست -چه در بعد نظری و چه در بعد عملی- عدالت توزیعی با معیار برابری به صورت کامل تحقق‌پذیر نخواهد بود. لاجرم برای تحقق عدالت توزیعی باید به ملاک دیگری به‌عنوان شرط مکمل توجه کرد. بنابراین شاید بتوان گفت که عدالت توزیعی از مسیر برابری می‌گذرد و مقصد آن رسیدن به نیکبختی فردی و اجتماعی است که با رعایت و ملاحظه تفاوت‌ها محقق می‌شود. یکی از مصداق‌های مهم استحقاق -به‌ویژه در تربیت مدرسه‌ای- وسع یا «استعداد» افراد است. چنین به نظر می‌رسد که برخوردهای برابر بااستعدادهای گوناگون به بی‌عدالتی می‌انجامد. در بحث قبل هم اشاره شد که فردیت از ملاحظات مهم در تربیت مدرسه‌ای است. درادامه مباحث بالا باید در چند نکته دقیق شویم که در ادامه به

---

۱. در منابع اسلامی برخی شواهد از این ملاک حمایت می‌کند: مانند لایکلف الله نفسا الا وسعا (سوره مبارکه البقرهٔ آیه ۲۸۶) یا لیس للانسان الا ما سعی (سوره مبارکه نجم آیه ۳۹) بنابراین می‌توان گفت که وسع و سعی از مصادیق استحقاق هستند که در تحقق عدالت ملاحظه آن‌ها ضروری می‌نماید.

بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

ظرفیت‌های متفاوت یا توانایی‌های متفاوت که بیشتر به‌عنوان «استعداد» از آن یاد می‌شود امری کاملاً پیش بنیاد نیست. یعنی بسیاری از تفاوت‌های انسان‌ها در استعداد و ظرفیت‌ها، اموری نیستند که انسان‌ها به‌صورت «نامقدور» دریافت کرده باشند؛ بلکه بخش قابل‌توجهی از آن‌ها ثمره و حاصل تجارب مختلف زندگانی است. در طی زندگی و از طریق تجارب، این ظرفیت‌ها و استعداد شکل گرفته و توسعه پیدا می‌کنند. هرچند این استعدادها به نحو مبهم و تمایز نیافته در افراد کم‌وبیش وجود دارد. این بحث، چالش فکری کهنی را در نسبت بین «سرشت و محیط» به خاطر می‌آورد. امروزه روشن‌شده است که سرشت و محیط یا طبیعت و محیط در تعامل با یکدیگر هستند. بنابراین بدون وجود شرایط و زمینه‌های مناسب که برای عموم انسان‌ها فراهم نشده باشد حتی تفاوت‌ها هم بروز نمی‌کند. به تعبیر دیگر ازآنجاکه استعدادها در سرشت انسان‌ها به نحو متمایز و مشخص وجود ندارند، باید شرایطی فراهم کرد تا این استعدادها متمایز شوند و توسعه یابند. این بحث اهمیت وجود فرصت‌های تربیتی برابر و دارای شباهت‌های پایه را ضروری می‌سازد. به‌بیان‌دیگر برابری در فرصت‌ها که یکسان بودن فرصت‌ها را به نحو اولی درون خود دارد، تقدم زمانی بر توجه به تفاوت‌ها خواهد داشت. این تقدم زمانی بسیار تعیین‌کننده است. زیرا در شرایط و فرصت‌های برابر است که تفاوت‌ها شکل می‌گیرند و مشخص و متمایز نیز می‌شوند.

طبق دیدگاه‌های جدید، بسیاری از تفاوت‌ها به صورت ذاتی و سرشتی نیستند و حاصل تعامل برخی ظرفیت‌ها با شرایط محیطی هستند. همچنین برخی تفاوت‌ها نیز پایدار نیستند (Behrad,2019). اگر به‌جای رویکرد محیط‌گرایی یا رویکرد وراثتی در شکل‌گیری استعدادها رویکرد تعاملی را مدنظر قرار دهیم به نظر تفسیر مناسب‌تری ارائه خواهد شد. چرا که شواهد تجربی و گزاره‌های مشاهدتی از رویکرد تعاملی حمایت بهتری می‌کنند. بنابراین اولویت دادن به تفاوت‌ها در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک جریان هم‌عرض در کنار جریان اصلی تربیت عمومی موردانتقاد واقع می‌شود. این رویکرد چنین بیان می‌کند که فرد مستعد، محور توجه نیست؛ بلکه آنچه مهم است محیط غنی است که عامل توسعه استعدادها و تمایز توانمندها است. شفلر فیلسوف آمریکایی در کتاب مشهورش تحت عنوان «*در باب استعداد آدمی*» تلاش می‌کند تا آموزه ارسطویی استعداد را به‌عنوان توانایی بالقوه یا پیشینی به چالش بکشد. اهتمام این فیلسوف در این کتاب مصروف صورت‌بندی برداشت دیگری از مفهوم استعداد است که به معنای نوعی آمادگی عمومی است. این آمادگی عمومی در موقعیت‌های مختلف زندگی و تجارب، به توانایی‌های متمایز و متفاوت تبدیل می‌شود (Scheffler, E. 1998). اما مشکل اینجاست که تفاوت‌ها چگونه شناسایی شوند،

کدام تفاوت‌ها مورد انتخاب واقع شوند و چگونه این تفاوت‌های انتخاب شده موردنظر قرار گیرند؟

ازآنجاکه عمومیت داشتن از ویژگی‌های اساسی تربیت مدرسه‌ای است (Sadeghzadeh, Hassani, Ahmadi, Keshavarz, 2011, p. 230) برابری در دسترسی، در نهاد و سرشتش دیده‌شده است. بدون ویژگی عمومی بودن، تفاوت‌ها به نحو عادلانه و «غیرسوگیرانه» مشخص و متمایز می‌شوند. به سخن دیگر در بستر این دسترسی برابر به تجارب تربیتی غنی است که ظرفیت‌ها نیز خود را نشان می‌دهند. یعنی تربیت مدرسه‌ای خود به‌نوعی ظرفیت ساز و هم‌چنین آشکارساز ظرفیت‌های افراد است. بنابراین تحلیل، اگر مستقیماً به سراغ تفاوت‌ها برویم و تفاوت را مبنای دسترسی قرار دهیم و آن‌ها را محور توجه و برنامه‌ها و ارائه خدمات تربیتی قرار دهیم با چند مشکل اساسی روبرو می‌شویم. نخست این‌که تفاوت‌های فردی بسیار متنوع هستند. ابزار و وسایل کاملاً معتبر و روایی وجود ندارد که این تفاوت‌های بسیار زیاد را شناسایی و انتخاب کند[1]. دوم از بعد نظری نیز با مخالفت‌های جدی روبرو هستیم که بسیاری از این تفاوت‌ها ذاتی نیست و حاصل تعامل عوامل محیطی است. باید توجه داشت که تفاوت‌های فردی ذاتی نیستند یعنی به ذات مشترک انسان‌ها لطمه‌ای نمی‌زند. سوم، اگر مبنا و پایه توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای، تفاوت‌ها باشد باید به تعداد تفاوت‌های مقدور و نامقدور انسان‌ها برنامه و نظام تربیتی داشته باشیم. بنابراین بدون توجه به چالش‌های پیش رو، بی‌عدالتی در همین‌جا آغاز می‌شود؛ زیرا با مشکل «سوگیری» و «جانب‌داری» مواجهه می‌شویم. می‌دانیم که از نشانه‌های مهم عدالت «غیرسوگیرانه بودن یا جانب‌دارانه» بودن است. (Haji Haidar,2011) هرکجا که نشانه‌ای از سوگیری و جانب‌داری ملاحظه شود عدالت رنگ می‌بازد.

ازآنچه گذشت برمی‌آید که توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک کالای عمومی؛ توزیع ساده‌ای نیست بلکه یک توزیع پیچیده است. ملاحظه هماهنگ و سازگار دو ملاک که توجه به هرکدام به نحو مستقل، متعارض دیگری است، نشان از پیچیدگی موضوع دارد. حل این معضل با صورت‌بندی مناسب و سازگار ارتباط دو ملاک برابری و استحقاق میسرخواهد بود. با توجه به این بحث می‌توان چنین نتیجه گرفت که ارائه فرصت‌های برابر تربیتی به همگان (از گروه سنی ۶ تا ۱۸ سال) «مقدمه یک واجب» است. بدون تحقق مقدمه، آن واجب محقق نمی‌شود. به سخن دیگر از تحقق مقدمه واجب باید مطمئن شد تا به واجب

---

۱. یکی از مهم‌ترین این تفاوت‌ها در سازه هوش است. به دلیل پیچیده بودن سازه هوش و طبق نظریات جدید -مانند نظریه هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر- نیازمند سنجش‌های پیچیده هستیم. گاردنر نسبت به ابزارهای رایج موسوم به تست هوش مردد و منتقد بود. بهترین روش برای کشف هوش افراد مشاهده عملکرد آن‌ها در شرایط واقعی زندگی است. (Haji Hosseinnejad, Gh;Balghizadeh S. 2004) یعنی بستر و شرایط محیطی مناسب می‌تواند به آشکار شدن و برکشیدن تفاوت‌ها منجر شود.

پرداخت. این استدلال نشان می‌دهد که آنچه در اساس و اولویت برنامه‌ریزی‌های تربیتی در جامعه قرار می‌گیرد[1] باید به این اطمینان عمومی دامن بزند که همگان از تربیت مدرسه‌ای مطلوب برخوردار شوند تا واجب، یعنی تکاپو برای متمایز شدن و برکشیده شدن ظرفیت‌ها و استعدادها دنبال شود.

به سخن دیگر برای داوری درباره عادلانه بودن سازوکارهای توزیعی تربیت مدرسه‌ای باید این دو ملاک را مدنظر قرار داد؛ با این توضیح که این دو ملاک به نحو مستقل موردتوجه قرار نمی‌گیرند. یعنی این دو ملاک استقلال ذاتی ندارند و در عرض هم قرار ندارند زیرا در این حالت تعارض بین آن‌ها پیش می‌آید بلکه نسبت تقدم و تأخر باهم دارند و در طول یکدیگر قرار می‌گیرند. برابری نباید استحقاق را مخدوش کند و استحقاق نباید مانع تحقق برابری باشد. در ملاک برابری باید مراقب بود که هیچ کودکی بنا بر دلایلی چون وضعیت خانوادگی، جسمانی، جنسی، دینی، نژادی و فرهنگی از دسترسی به تربیت مدرسه‌ای باکیفیت، محروم شود. در افق استحقاق نیز باید مراقبت بود کیفیت بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای به عامل انتخاب و عمل او منحصراً بستگی پیدا کند و متغیرهایی مانند طبقه اجتماعی، وضعیت خانوادگی، برچسب‌های اجتماعی در آن تأثیری نداشته یا تأثیر این متغیرها به حداقل ممکن برسد.

بررسی مدارس استعدادهای درخشان از منظر ملاک‌های توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای

اکنون با توجه به چهارچوب صورت‌بندی شده‌ی بالا می‌توانیم درباره جایگاه مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی قضاوت کنیم. طبق اساسنامه سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان مصوبه ۸۱۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی، هدف اساسی این ساختار و تشکیلات رسمی در چهارچوب نظام تربیت مدرسه‌ای، تحقق عدالت آموزشی [تربیتی][2] است. متأسفانه این سند ملی نیز مانند بسیاری از مصوبات نهادهای بالادستی تصمیم‌گیر، دارای چهارچوب‌های نظری پشتیبان نیست. البته روشن است که در پس این اساسنامه تعبیر و تعریفی از عدالت به نحو پس‌رونده قابل استنتاج است. به نظر چنین می‌آید که نگاه این اساس‌نامه به عدالت، عدالت به‌مثابه استحقاق است. این تشکیلات به لحاظ حقوقی در راستای توجه به تفاوت‌ها و برکشاندن تمایزات (استعدادهای درخشان) در حوزه تربیت مدرسه‌ای ایجادشده است. هم‌چنین این اساسنامه مفروض می‌گیرد که استعدادهای درخشان به نحو متمایزی وجود دارند و نیز قابل‌شناسایی نیز هستند؛ ازاین‌رو مستحق توجه ویژه هستند. این معنا به‌صراحت بیشتری در ماده دوم اساسنامه سازمان پرورش

---

۱. کسانی که عدالت را تابع توزیع طبیعی خیرات می‌دانند استدلالشان واجد مغالطه طبیعت‌گرایانه است.

۲. در مقدمه اساسنامه چنین آمده است: «به‌منظور تحقق عدالت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت مدرسه‌ای و تحقق امر خطیر شناسایی، هدایت و تربیت صاحبان استعدادهای برتر برای پرورش نخبگان آینده کشور؛ در چارچوب اسناد بالادستی به‌ویژه سند ملی نخبگان و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، اساسنامه «سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان» به شرح ذیل به تصویب رسید».

استعدادهای درخشان به این شرح مورد تأکید قرارگرفته است: «هدف از تأسیس سازمان، عبارت است از تعیین خط‌مشی، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و نظارت بر شناسایی، هدایت و تربیت استعدادهای برتر کشور در دوره تربیت رسمی و عمومی». به‌روشنی این موضع گیری نشان می‌دهد که نویسندگان این سند معتقد هستند باید به گروهی از دانش‌آموزان که استعداد برتر و درخشنده‌ای دارند خدمات تربیتی ویژه سازمان‌یافته و برنامه‌ریزی‌شده تعلق گیرد.

دلالت این اساسنامه در بدنه نظام تربیت مدرسه‌ای بر این است که نظام تربیت رسمی باید تلاش خود را بر این مصروف کند که استعدادهای برتر در زمینه‌های مختلف را شناسایی و هدایت کند تا نیازها و اولویت‌های آینده علمی، فناوری، فرهنگی، ادبی، هنری و مدیریتی کشور را برطرف کند. تنوع استعدادهای درخشان بدان معناست که این جریان حجم بزرگی از دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی از اول ابتدایی تا پایه دوازدهم را شامل می‌شود؛ زیرا تنوع چشم‌گیر استعدادها و ظرفیت‌ها و توانمندی‌ها می‌طلبد که این سازمان یک تشکیلات بدیل و رقیب آموزش در دوره ابتدایی و متوسطه شود. حجم عظیمی از اهتمام نظام تربیت مدرسه‌ای بر این راهبرد استوار شود که استعدادهای درخشان در تمامی زمینه‌های ادبی، هنری فنی، علمی در دوره عمومی شناسایی‌شده و موردحمایت ویژه قرار گیرند. این موضع با فلسفه وجودی نظام تربیت مدرسه‌ای مباینت دارد که باید رشد و تعالی وجودی و پرورش شایستگی‌های مشترک و پایه برای کسب آمادگی جهت داشتن زندگانی پاک و پاکیزه را مرکز ثقل توجهات خود قرار دهد. این بیان و نگاه ضمنی به عدالت تربیتی، نشان نوعی خود ستیزی در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی است. مستقل از این‌که این مواضع آشکار و پنهان موجود در اساسنامه با الگوی عدالت تربیتی تبیین شده در این مقاله ناسازگار است با منویات مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی که مورد تائید شورای عالی انقلاب فرهنگی است نیز ناهماهنگ است. اگر بپذیریم که نظریه عدالت آموزشی پشتیبان این اساسنامه عدالت به‌مثابه استحقاق است تمامی نقدهایی که به نظریه استحقاق مطرح شده است به این اساسنامه نیز وارد است.

با بررسی متن اساسنامه می‌توان مدعی شد که در آن نشانه‌ای از رویکرد پرورش استعدادهای درخشان دیده نمی‌شود و تنها این معنا مستفاد می‌شود که این تشکیلات باید خدماتی ویژه به استعدادهای برتر ارائه بدهد؛ یعنی در ظاهر امر برای این اساسنامه، وجود یا عدم وجود مدرسه مستقل استعدادهای درخشان برابر است. تنها در یک‌بند درجایی که مشخصات اعضای هیئت‌امنای سازمان را تعریف می‌کند اشاره‌شده است که یکی از فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد می‌بایست در حلقه هیئت‌امنا باشد؛ بنابراین، جز نقدی که بر دیدگاه نظری پنهان و پشتیبان این اساسنامه وارد است به دلیل نامشخص بودن مواضع و

راهبردهای تربیتی استعدادهای درخشان نمی‌توان نقدی را وارد کرد؛ اما با توجه به مواضع سال ۱۳۹۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و وتوی مصوبه شورای عالی آموزش‌وپرورش مبنی بر حذف آزمون‌های ورودی مدارس سمپاد دوره اول متوسطه و مخالفت شورای نگهبان با حذف مدارس استعدادهای درخشان در مصوبه حذف تنوع مدارس نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران ارشد نظام بر وجود مدارس مستقل استعدادهای درخشان حتی در دوره عمومی متوسطه اول تأکید و اصرار دارند و این سیاست را عین عدالت تلقی می‌کنند. بنابراین علی‌رغم شفاف نشدن راهبرد تربیتی پرورش استعدادهای درخشان در این اساسنامه و موکول کردن آن به آیین‌نامه داخلی سازمان، سیاست‌گذاران بر راهبرد جداسازی[1] از نوع مدرسه مجزا تأکید دارند. حتی در مصوبه ۹۳۲ شورای عالی آموزش‌وپرورش تحت عنوان: «کلیات نظام تربیت استعدادهای برتر در آموزش‌وپرورش» در ماده چهار یعنی سیاست‌های اجرایی، بند دوم به ادامه حیات مدارس استعدادهای درخشان تأکید داشته است و تنها با این قید که ادامه حیات این مدارس با رویکرد حداقلی صورت گیرد اکتفا شده است. بنابراین، وجود مدارس مستقل استعدادهای درخشان و راهبرد جداسازی در نظام تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک راهبرد قطعی در سطوح عالی تصمیم‌گیری نظام پذیرفته‌شده است. در هر دو مصوبه شورای عالی آموزش‌وپرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی بر جریانی اصلی در عرض جریان تربیت عمومی در نظام تربیت مدرسه‌ای با نام تربیت یا پرورش استعدادهای درخشان بدون قید دوره یا پایه تحصیلی به رسمیت شناخته‌شده است[2]. نقدی که در ادامه بیان می‌شود بر مدارس تیزهوشان در دوره متوسطه اول متمرکز است.

با این مقدمات و بحث‌هایی که درباره عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای مطرح شد، مدارس مستقل استعدادهای درخشان در دوره متوسطه اول برخلاف موازین عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای است. در بحث‌های پیشین به تعریفی از عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای رسیدم. به این معنا که توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای بین آحاد جامعه با دو شرط برابری به گونه ضروری و مقدم و شرط ملاحظه تفاوت‌ها (استحقاق) به گونه مکمل صورت می‌گیرد؛ بنابراین مدارس تیزهوشان یعنی ایجاد جریان تربیتی هم‌عرض، مانع تحقق برابری و تحقق ویژگی‌های مشترک انسانی برای زندگی نیک‌بختانه برخلاف عدالت توزیعی خواهد بود. اولویت دادن به تفاوت‌ها و استحقاق‌ها پیش از تحقق جنبه‌ها و توانایی‌های مشترک و اطمینان از دسترسی و بهره‌مندی برابر، غفلت از تحقق شرط لازم و ضروری عدالت محسوب می‌شود. اگر برابری دسترسی شرط مقدم و بستری

---

۱. راهبرد جداسازی در پرورش استعدادهای درخشان شامل چند سیاست آموزشی مختلف ازجمله جداسازی پایه‌ای، جداسازی موضوعی و... است.

۲. روشن است که این مقاله قصد ورود به‌نقد رویکرد تفکیکی از منظر جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را ندارد.

برای تحقق عدالت است باید موانع طبیعی و غیرطبیعی از پیش روی آن برداشته شود.

دلالت شروط یادشده این است که به نحو سلبی در جامعه نباید سازوکاری وجود داشته باشد تا منجر به نابرابری در دسترسی و پیامد کیفی تربیت مدرسه‌ای شود. یکی از ابعاد مهم و قابل‌تأمل در عدالت توزیعی خیر اجتماعی تربیت مدرسه‌ای همانا توجه به دو بُعد دسترسی (مطابق ملاک برابری) به تربیت مدرسه‌ای و بهره‌مندی (مطابق ملاک استحقاق) از آن است. این دو بعد از ابعاد مهم و تعیین‌کننده در چگونگی عدالت تربیتی و صورت‌بندی برنامه‌های تربیتی است. ایجاد یک جریان بدیل و هم‌عرض برای توجه ویژه به گروهی از دانش‌آموزان با عنوان تیزهوش یا استعداد درخشان و ارائه خدمات ویژه و خاص (راهبرد جداسازی با مدارس ویژه) به آن‌ها به دلیل تفاوت‌ها (که بنا بر برخی شواهد، اعتمادی بر صدق آن‌ها نیست) نیز برخلاف این شروط عدالت توزیعی است.

در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای در دوره عمومی باید تأکید و تمرکز بر روی تحقق برابری دسترسی به فرصت‌های یادگیری برای همگان به نحو کیفی باشد تا از قبال این توزیع عادلانه خیر تربیت مدرسه‌ای به اطمینان نسبی رسید که توانایی‌ها و شایستگی‌های مشترک و پایه نسل نوخاسته برای زندگی پاکیزه در جامعه تحقق‌یافته است. طبق این تعریف از عدالت نظام تربیت مدرسه‌ای باید تمام تلاش خود را بر این قرار دهد که فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای غنی و سازنده برای همه و تا حد امکان با استانداردهای مناسب به نحو برابر فراهم آورد. این روند باید جریان اصلی تربیت در دوره عمومی باشد. هر سازوکاری که این جریان اصلی تربیت مدرسه‌ای را مخدوش کند نافی عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای خواهد بود.

حال این پرسش پیش می‌آید که توجه به تفاوت‌ها در استعدادها چگونه و چه موقع موضوعیت می‌یابد. تنوع فرصت‌ها و تجارب تربیتی که در نظام تربیت مدرسه‌ای در ساحت‌های مختلف فراهم می‌شود خود بستری برای بروز تفاوت‌ها در استعدادها خواهد بود؛ یعنی مأموریت نظام تربیت مدرسه‌ای در فراهم کردن زمینه‌ها و فرصت‌های متنوعی است که خود موجب شکل‌گیری استعدادها و توسعه آن‌ها خواهد شد. مأموریت نظام تربیت مدرسه‌ای این نیست که این تفاوت‌ها را شناسایی کرده و جریان‌های مستقل و بدیلی در تربیت مدرسه‌ای برای پرورش استعدادهای به‌اصطلاح درخشان ایجاد و مدیریت کند. این سخن به معنای رد و انکار کلی استعدادهای متفاوت نیست؛ زیرا خودبه‌خود در این مسیر امکان بروز تفاوت در ظرفیت‌ها و استعدادها نیز فراهم خواهد بود. برخی تفاوت‌ها به نحو ایجابی موردتوجه خواهد بود مانند تفاوت‌ها در سبک یادگیری، تفاوت‌ها در علایق و نیازهای بومی. هم‌چنین این تفاوت‌ها در انتخاب و به‌کارگیری روش‌ها و محتواهای تربیتی موردنظر قرار خواهند گرفت. نوع دیگری از تفاوت‌ها نیز در این راستا به نحو سلبی موردتوجه خواهد بود؛ مانند

تفاوت‌هایی که می‌تواند به نابرابری در دسترسی و بهره‌مندی از فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای ختم شود یا تفاوت‌های نامقدور و طبیعی مانند ناتوانایی‌های جسمی و ذهنی همچنین تفاوت‌های مقدور مانند چندزبانگی، تفاوت‌های اقتصادی اجتماعی و موقعیت جغرافیایی خانواده‌ها. وجه سلبی توجه به تفاوت‌ها این است که تلاش می‌شود تأثیر این تفاوت‌ها در دسترسی و بهره‌مندی از فرصت‌ها کاهش یابد.

با این استدلال ساده روشن می‌شود که وجود مدارس استعدادهای درخشان در دوره عمومی برخلاف عدالت توزیعی است. بایستی این مأموریت را از گُرده نظام تربیت مدرسه‌ای برداشت و اجازه داد نظام تربیت مدرسه‌ای با تمام قوا زمینه تحقق برابری در دسترسی و بهره‌مندی عمومی را فراهم کند. به نظر می‌رسد که سند راهبردی کشور در امور نخبگان که توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تهیه و تصویب‌شده است[1] چنین جهت‌گیری را از خود نشان داده است که با یافته‌های این مطالعه تناسب دارد. در راهبر شماره ۲، اقدام ملی ۲-۲ این سند چنین آمده است: «برنامه‌ریزی برای ارتقای سطح کیفی آموزش‌های مدرسه‌ای (در همه دوره‌های تحصیلی) به‌منظور پرورش خلاقیت، مهارت حل مسئله، آداب و مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان[2]». این بیانی دیگر از مأموریت اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای است و ربطی به نخبه بودن یا نبودن افراد ندارد. تحقق بهینه این مأموریت خود زمینه‌ساز بروز استعدادهای مختلف خواهد شد بنابراین نظام تربیت مدرسه‌ای تمامی توجه خود را باید مصروف تحقق چنین شرایطی کند. توسعه فرصت‌های (شرایط و بستر تجارب کمال بخش) برابر و با کیفیت، برای عموم آحاد جامعه، مزیت و بهره‌وری اجتماعی بسیار بیشتری

---

۱. مصوبه سند **راهبردی کشور در امور نخبگان** که بنا به تفویض شورای عالی انقلاب فرهنگی در جلسه ۲۴۸ مورخ ۹۱/۷/۱۱ شورای معین شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسیده است و برای اجرا ابلاغ‌شده است. نکته جالب در این سند این است که ادعاشده است توجه به نخبگان باید بر اساس عدالت و انصاف باشد (هدف کلان شماره ۳ همین سند) اما در این سند نیز سخنی از الگوی عدالت تربیتی یا عدالت اجتماعی به میان نیامده است. همچنین در بخش دیگری از این مصوبه به وجود مدارس خاص برای نخبگان نیز توجه شده است.

۲. در بخش دیگری از این سند نیز به وجود مدارس خاص برای پرورش نخبگان نیز اشاره شده است. در راهبرد اول اقدام ملی ۱-۳ چنین آمده است: «تمهید شرایط و تنظیم استانداردها، نظامنامه‌ها، ضوابط و مقررات برای مشارکت بیشتر بخش غیردولتی در تأسیس و فعالیت مدارس، مراکز آموزشی تخصصی و نهادهای نخبه پرور در حوزه‌های مختلف و با روش‌ها و محتوای درسی متنوع». این نشان می‌دهد که نوعی ناسازواری درونی، این اسناد را مخدوش کرده است. علت این است که چهارچوب نظری مناسبی برای آن فراهم نشده است و هنوز نظریه و الگوی مفهومی مناسبی برای عدالت اجتماعی و در اینجا عدالت تربیتی صورت‌بندی نشده است و گویی کلیت حاکمیت از این چشم‌انداز روشن محروم است. نکته مهم دیگر این‌که مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی متأسفانه دارای هماهنگی نیستند. درحالی‌که مبانی نظری سند تحول بنیادین در شورای عالی انقلاب فرهنگی تائید شده است. مصوبات بعدی در این حوزه با این مبانی نظری محک نمی‌خورد.

دارد تا سرمایه‌گذاری بر روی استعدادهای خاص. روشن است سعادت و نیکبختی یک جامعه بر دوش عموم افراد رشد یافته است، نه محدود انسان‌های نخبه یا شبه نخبه.

نکته حساس و اساسی‌تر این است که در میان کودکانی که در شرایط بسیار ضعیف و امکانات اندک آموزشی تحصیل می‌کنند، افراد بسیاری وجود دارد که در این شرایط نامساعد، استعدادهایشان جوانه نزده خاموش می‌شوند و جامعه از داشتن آن‌ها محروم می‌شود. مشکل جایی شدت می‌گیرد که فقر امکانات آموزشی برای گروهی از این افراد به ایجاد و توسعه کج‌روی‌های اجتماعی منجر می‌شود که آثار وخیمی برای جامعه به همراه دارد. توجه به پرورش تعداد اندکی از آحاد جامعه (نخبه) موجب شکل‌گیری گسترده‌ای از افراد آسیب‌رسان می‌شود به‌گونه‌ای که جامعه برای جبران آن هزینه هنگفتی را متحمل می‌شود. اگر از این منظر نیز به موضوع نگاه کنیم ناعادلانه بودن آن آشکار است. ازاین‌رو عمومی‌سازی امکانات باکیفیت آموزشی برای تحقق ظرفیت‌های عمومی انسان‌ها (و سپس ظرفیت‌های ویژه) تنها راهبرد توسعه پایدار اجتماع است. به تعبیر دیگر توسعه پایدار تنها از این طریق قابل تحقق خواهد بود. تا هنگامی‌که جامعه از این عمومی‌سازی کیفیت آموزشی فارغ نشده است توجه و سرمایه‌گذاری روی افراد باهوش نادرست خواهد بود. توسعه‌ای که متکی بر نخبگان جامعه باشد ناپایدار و لرزان است و تنها با نسیمی چون مهاجرت نخبگان فرومی‌ریزد. سال‌های اخیر هم‌چنین شاهد شکل‌گیری جریانی بدیل در این عرصه هستیم که به شکل‌گیری برنامه ملی شناسایی و هدایت استعدادهای برتر[1] (شهاب) منجر شد. این برنامه که در سال ۱۳۹۱ توسط بنیاد ملی نخبگان پیشنهاد شد، در نظام تربیت مدرسه‌ای ایران به‌عنوان جریان مکمل برای رویکرد جداسازی (مدارس استعدادهای درخشان) موردتوجه سیاست‌گذاران قرارگرفته است. هدف این برنامه طبق شیوه‌نامه اجرایی آن که توسط وزارت آموزش‌وپرورش در تاریخ ۹۹/۱۱/۸ به مراجع ذی‌ربط ابلاغ‌شده است «شناسایی، هدایت و حمایت آموزشی، تربیتی و معنوی استعدادهای برتر از دوره ابتدایی تا پایان متوسطه و زمینه‌سازی برای استمرار حمایت‌ها» است. این طرح تلاش کرده است ضمن توجه به‌شرط برابری در دسترسی به آموزش و در بستر شرایط معمول زندگی تحصیلی به شناسایی استعدادهای مختلف اقدام کرده

---

۱. طرح شهاب یکی از طرح‌های ویژه بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش‌آموزی است که اجرای آن با اهتمام وزارت آموزش‌وپرورش آغاز شده است. بنیاد ملی نخبگان هدف از اجرای طرح شهاب را پرورش استعدادهای برتر و سرآمد و ایجاد زمینه و سازوکارهای مناسب برای رشد و بالندگی آنان به عنوان سرمایه‌های خدادادی و ملی، تقویت و درونی کردن هویت دینی و ملی واجدان استعدادهای برتر در دوره‌های تحصیلی مختلف آموزش عمومی به منظور احساس مسئولیت برای ایفای نقش سازنده در اعتلای کشور و حمایت تربیتی و معنوی دانش‌آموزان دارای استعداد برتر به‌منظور بهره‌مندی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنان در تعالی و پیشرفت کشور، اعلام کرده است (Navidi, 2018).

و از این استعدادها حمایت کند. این برنامه نحوه برخورد نظام تربیت مدرسه‌ای با استعدادهای درخشان را تلطیف کرده است و به‌نوعی بر ایده رشد استعدادهای مختلف بر بستر فرصت‌های برابر توجه کرده است. این فرایند با ملاک‌ها و معیارهای عدالت تربیت مدرسه‌ای هماهنگی بیشتری دارد[۱]. استدلال دیگری که می‌تواند از منظر جامعه‌شناختی از موضع بالا حمایت کند این است که نخبگان زمانی در جامعه ثمربخش و اثرگذار خواهند بود و به تعالی جامعه یاری می‌رسانند که آحاد جامعه به رشد کافی رسیده باشند. در جامعه‌ای که به دلیل فقر آموزش‌های عمومی به لحاظ مناسبات انسانی مخدوش است نخبگان روی به مهاجرت می‌آورند[۲].

شواهد میدانی نشان می‌دهد که نابرابری در داشتن فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای به نحو مناسب و ثمربخش، جلوه بارزی در کشور دارد. نتیجه مطالعه تیمز ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی در درس ریاضی و ۶۱ درصد در درس علوم به نقطه معیار بین‌المللی پایین می‌رسند. این در حالی است که متوسط دانش‌آموزان کل کشورهای شرکت‌کننده در نقطه معیار بین‌المللی پایین در دروس ریاضی و علوم به ترتیب برابر با ۹۳ و ۹۵ درصد است. (Kabiri, Karimi, Bakhalizadeh,2017) این یافته‌ها نشان می‌دهد که از هر سه دانش‌آموز پایه چهارمی، یک دانش‌آموز به حداقل استانداردهای در نظر گرفته‌شده در درس ریاضی و از هر ۵ دانش‌آموز پایه چهارمی، دو دانش‌آموز به حداقل استانداردهای درس علوم نمی‌رسد. بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۱۶ نیز تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان به نقطه معیار پایین در تحصیل رسیده بودند (Kabiri, Karimi, Bakhalizadeh, 2017) جلال کریمیان (۲۰۲۰) در گزارش خود از یافته‌هایش چنین جمع‌بندی می‌کند که علی‌رغم عملکرد مثبت کشور در رفع فقر آموزشی و نابرابری تربیت مدرسه‌ای، نابرابری در کیفیت تربیت مدرسه‌ای روزبه‌روز در حال گسترش است. الهیار ترکمن و همکاران (2021) در پژوهش خود بر اساس شواهد موجود بر وجود نوعی نابرابری در دریافت خدمات تربیت مدرسه‌ای اذعان می‌کند. بین استان‌های کشور ازنظر توسعه‌یافتگی آموزشی، تفاوت‌ها و نابرابری‌هایی وجود دارد. مقایسه استان‌ها نشان از نابرابری توسعه مرکز (شهر تهران و استان‌های شمالی کشور) نسبت به پیرامون (به‌ویژه در مقایسه با استان‌های مرزی کشور) دارد. البته بر اساس سایر مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده در کشور، این نابرابری میان استان‌های مرکزی و مرزی کشور در اغلب شاخص‌های توسعه‌یافتگی شامل شاخص‌های اقتصادی، بهداشتی، بیکاری و ... نیز دیده می‌شود. یافته‌های

---

۱. هرچند جریان سازی هم‌عرض برای مأموریت اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای- که همانا توجه به توانایی‌های عمومی انسان‌ها برای آمادگی برای زندگی مشترک است- می‌تواند وجه منفی این رویکرد باشد؛ یعنی در شرایطی بر طبل تفاوت‌ها می‌کوبد که صدای ناخوشی دارد.

۲. این موضع می‌تواند نظریه‌ای برای تبیین مهاجرت یا فرار مغزها نیز باشد.

پژوهشی معززی و همکاران نیز نشان می‌دهد که عدم دسترسی به امکانات مناسب آموزشی در خانوارهای روستایی عامل مهم‌تری از وضعیت و خصوصیات خانوارها در فقر آموزشی دخالت دارد (Moezzi, Shaukat Fadai, and Shirvanian, 2016). این نشان می‌دهد بی‌عدالتی در توزیع برابر فرصت‌ها در جوامع روستایی دیده می‌شود. این شواهد نشان می‌دهد که نظام تربیت مدرسه‌ای ایران در تحقق شرط لازم روند عدالت توزیعی قصور دارد و حتی در تحقق مأموریت اصلی خود که فراهم کردن دسترسی برابر برای فرصت‌های باکیفیت است ضعف جدی دارد.

نتیجه

جامعه عادل جامعه‌ای است که در آن رفتار عادلانه نهادینه و تبدیل به صفت پایدار شده است و تبدیل به عنصری از سرمایه اجتماعی شده است. ازاین‌رو لازم است به‌طور مستمر سازوکارهای توزیعی خیرات در جامعه موردنقد قرار گیرد. بر اساس مباحث به‌عمل‌آمده عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای حکم می‌کند که مدارس استعدادهای درخشان از دوره عمومی (پایه هفتم تا نهم) حذف شوند و در مقابل نظام تربیت مدرسه‌ای توان و ظرفیت خود را بر محور توسعه و تعالی توانایی‌های ضروری و مشترک دانش‌آموزان برای آمادگیِ زندگی نیک‌بختانه در جامعه مصروف کند و توجه خاص به تفاوت‌های مورد مناقشه یعنی استعداد برتر و تیزهوشی را به دوره بالاتر واگذار کند. توجه عمومی به استعداد و پرورش آن منوط به داشتن یک نظام تربیت مدرسه‌ای است که در آن فرصت‌های تربیتی و سازوکارهای بهره‌مندی از آن عادلانه توزیع‌شده باشد. ازآنجاکه افق و چشم‌انداز توسعه وجودی انسان‌ها نامتعین و نامشخص است و همچنین تحقق توسعه وجودی انسان‌ها کاملاً وابسته به شرایط و بستر تجارب کمال بخش است می‌توان ادعا کرد که این بسترهای کمال بخش باید به نحو برابر برای همگان فراهم شود.

در چنین نظامی در بستر این فرصت‌ها به نحو فرایندی و نه ایستا، استعدادها بروز خواهند کرد. همان طور که بهراد بیان می‌کند شناسایی دانش‌آموزان سرآمد و مستعد امری فرایندی، طولی و مرحله‌ای است (Behrad, 2019)؛ بنابراین باید اجازه داد استعدادهای مختلف در بستر و شرایط برابر و غنی از محرک‌های سودمند رشد کنند و در مواجهه با تیزهوشی به‌عنوان یک‌گونه از استعداد به راهبرد جداسازی اتکا نشود. راهبردها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی متنوع در تجارب جهانی برای توجه به تفاوت‌های طبیعی استعداد و تیزهوشی وجود دارد که جداسازی یکی از آن‌هاست (Kazemi Haghighi, 2014). ازاین‌رو، بهتر است در دوره‌های بالاتر نیز برای پرورش و توجه به استعدادها و تیزهوشی از رویکردهای متنوع دیگری بهره برد که با ارزش عدالت تناسب بیشتری دارد.

References:

Alhayar Turkman, Ali; Hussein Bor, Yar Mohammad; Jafari, Shirin; Kamri, Mehdi; Hassanzadeh, Maryam; Takhtai, Bahamin; Davoodabadi Farahani, Zohreh; Shirzadi Tabar, Pejman and Zahiri Abyaneh, Mohammad (2021) Measuring Equality and Educational Justice. Iran Ministry of Education (in Persian).

Ayvazlu, Hussein (2015). Islamic theory of social and economic justice, a series of monographs on the Iranian Islamic model of progress. Tehran: Islamic Center of the Iranian Islamic Model of Progress (in Persian).

Behrad, B. (2019) Policy brief of a review Study: Observing Global Developments in the Identification System of Outstanding and Talented Students. Tehran: Research Institute for education (in Persian).

Haji Haidar, H. (2011) Need for the concept of social justice. Journal of Islamic Government. Fifteenth year, third issue. Fall, pp. 62-37 (in Persian).

Ejei, Javad (1997) Talented selection before and after the revolution. Exceptional Talents Magazine. Year Six Spring Issue. pp. 27-31.

Faramarz Gharamaleki, Ahad (2006) Principles and techniques of research in the field of theology. Qom: Qom Seminary Management Center Publications

Haji Haydar, H. (2009)A Comprehensive Study of the Concept of Justice from the Perspective of Islam, Journal of Political Knowledge, First Year, First Issue, pp. 36-7 (in Persian).

Haji Hosseinnejad, Gh., Balghizadeh, S. (2004) Application of Gardner Theory of Multiple Intelligences in the Teaching-Learning Process. Proceedings of the National Conference on Reform Engineering in Education: Tehran. Education Research Institute (in Persian).

Hazeri, A., Aryan Rad, A. (2017)The issue of educational justice in the first decade of the Islamic Republic of Iran. Journal of the History of the Revolution, first year, first issue, pp. 145-171 (in Persian).

Jahez, Amr Ibn Bahr (undated) Al-Bayyan and Al-Tabin, Volume II, Researcher: Ali Bumolham. Beirut: Al-Hilal School. Quoted from Tahoor Encyclopedia. Entry of Human equality Date of harvest 2020-02-23: http://tahoor.com/en/Article/View/401474 (in Persian).

Kabiri, Massoud.; Karimi, Abdul Azim.; Bakhsh Alizadeh, Shahrnaz (2016) Findings of Thimss 2015. Research Institute for Education (in Persian).

Kabiri, Massoud.; Karimi, Abdul Azim.; Bakhshalizadeh, Shahrnaz (2017) Findings of Pirls 2016. Research Institute for Education (in Persian).

Karimian, Jalal (2020) Poverty and inequality in education. Office of Social Welfare Studies: Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare (in Persian).

Kazemi Haghighi, Nasereddin (2014) Research Synthesis of Studies on the Education System Research Center of the Islamic Consultative Assembly (2016) Typology of schools of Top Talents: Inclusiveness or Isolation. Research Institute for Educatin. (in Persian)in the Iranian education system. Serial number 15316 (in Persian).

Menasheri, David. (2018) Educational system and the construction of modern Iran. Translated by Badamchi, Mohammad Hussein; Mosleh, Erfan. Tehran Sina Publications (in Persian).

Mirsandsi Seyed Mohammad. (2015) Combined Theory of Justice: Theoretical Foundations

of Justice in the Islamic Republic of Iran. Tehran: Center for the Islamic Model of Progress (in Persian).

Moezzi, Fatemeh; Shaukat Fadai, Mohsen and Shirvanian, Abdolrasoul (2016) Educational poverty and its determining factors in rural Iran. Village and Development Quarterly, Volume 19, Spring Issue, pp. 73-94 (in Persian).

Motahari Morteza (1983) Overview of the basics of Islamic economics. Tehran: Hekmat Publications (in Persian).

Navidi, Ahad (2018) Evaluation of experimental implementation of the plan for identifying and guiding top talents (Shahab) Quarterly Journal of Education No. 731. pp. 51-71.

Rawls, John. (2008) Theory of Justice. Translated by Mohammad Kamal Sarvian and Morteza Bahrani. Tehran: Institute of Socio-Cultural Studies (in Persian).

Roshanzamir, Mohammad Ibrahim. (2016) Examining the document and content of the proposition "the government remains with disbelief and remains with oppression". Journal of Hadith Comprehension Studies, third year of autumn and winter. pp. 25–9 (in Persian).

Sadeghzadeh Alireza. Hassani, Mohammad; Ahmadi, Amenh; Keshavarz, Susan (2011) Theoretical foundations of fundamental change in the formal and public education system of Iran. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution.

Sandel, M. (2014)Justice: what’s the right thing to do. Translated in Persian by: farhadipoor, M. Tehran: Ashian publication.

Sarparast Sadat, Seyed Ibrahim.; Abedi Renani, Ali (2015) Robert Nozick's anthropological assumptions and McIntyre's socialist critique of it. Quarterly Journal of Political and International Approaches. Eighth Year No. 2. pp. 10-29 (in Persian). Scheffler, E. (1998) On human talent, translated by a group of translators, Tehran: Samat Publications (In Persian).

Sen, Amartya. (2018) Equality of what? In equality reexamind.Oxford university perss. Translated in Persian by Salimian rizi, A. In Liberalism and problem of justice. Molla Abbasi, M. (editor) tarjoman Pub.Tehran. pp 100-140 (In Persian).

Supreme Council of the Cultural Revolution, (2008) Statute of the National Organization for the Development of Talents. Available on the website of the Supreme Council of the Cultural Revolution. https://sccr.ir/pro/2138/ (in Persian).

Supreme Council of Education (2006) Generalities of training top talents in education. Available on the portal of the Supreme Council of Education https://medu.ir/fa/approvals?ocode=1000000744 (in Persian).

Tabatabai Mohammad Hussein. (1368) Tafsir Al-Mizan. Translated by Nasser Makarem Shirazi et al. Qom: Allameh Tabatabai Scientific and Cultural Foundation; Tehran: Raja Publications (in Persian).

Tabatabai, Mohammad Hussein (1994) Principles of Philosophy and Method of Realism c 2. Qom: Sadra Publications. (in Persian).

Waezi, Ahmad (2014). Critique of theories of justice. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications (in Persian).